

〈研究ノート〉

「体験型教職実践の効果測定」 としてのライフヒストリーの活用

達 富 洋 二

学生が社会現場に参加する体験型の授業は少なくない。本学においても、教職をめざす学生が学校現場に入る機会がある。大学での理論知と学校現場での実践知を融合させる機会として、体験型の授業は学生にとっては有意義なものであることは間違いない。

学校現場に入ることには大きな意義がある。現場に浸ることで学ぶことは多い。そこでの学習体験が学生の教職への学びの文脈に組み込まれることが期待される。そのためには評価が不可欠である。しかしその評価の仕組みが十分ではないことも事実である。本研究では、京都市教育委員会との包括協定による小大連携学校実践プログラムを事例としてその現状の成果と課題について考察を図る。

第1章では、学校実践プログラム（国語科教育）の概要及び成果と課題を述べる。第2章では、参加学生のライフヒストリーの記述から成果と課題にかかわる記述を取り出して整理する。第3章では、学生の参加状況を参観するとともに、ライフヒストリーを詳細に見た小学校教員（教頭）からの所見を紹介する。第4章では、これらの事実をふまえ、今後の研究計画として、学生の参加体験型の取り組みの効果測定についての留意点について提案を試みる。

1. 佛教大学小大連携学校実践プログラムの概要

佛教大学小大連携学校実践プログラムの概要について、GP 報告書から抜粋する。

小大連携プロジェクトは、2004（平成16）年に京都市教育委員会と結んだ包括協定により、それまで、本学教員が個人として実践してきた幼稚園や小学校での取り組みを、組織的な取り組みとして発展させ、個々の取り組みを体系的な理論と実践の融

合による教員養成システムとして構築することができるようになったプロジェクト（平成17年度教員養成GP採択）である。

この「公立学校を起点とする小大連携プロジェクト」の目的はさまざまな地域の多様な子どもを抱える「公立学校」における教育実践を通して、大学の「理論知」と学校現場の「実践知」を融合し、実践力のある教員を養成することである。大学教員、学生、学校教員が三位一体となって実践に取り組むところに特色がある。

小大連携プロジェクトには「学校実践プログラム」「リレー講義プログラム」「現職教員研修プログラム」の3プログラムがあるが、学校実践プログラムの内容は以下の通りである。

学校実践プログラムは、これまでの学校ボランティアとは異なり、本学の学生で、将来教職に就くことを強く志す者に対して、京都市立学校園における教育活動に定期的・継続的な参加を可能にするプログラムである。学生、教育現場、大学が三位一体となり、理論と実践の融合を図るプログラムである。

学生は教育実習前後の時期から学校現場に入り、実際の教育現場で幼児・児童とふれあう機会をもつことができる。

教育現場にとっては、定期的・継続的な連携の取り組みによって、多忙な実務の一助として学生の力を生かすとともに、教育現場の活性化のきっかけとなることが期待される。

大学としても、大学の人的、知的資源を提供するとともに、実践のありようを知り、学生が在学期間中から学校教育現場の実態を学ぶことで、よりよい教員養成に役立てることができる。

国語科教育にかかわる取り組みの実績は以下の通りである。

1.2 学校実践プログラム「国語教室の創造」の成果と課題

1.2.1 平成17年度の成果と課題

●趣旨

テーマ：国語教室の創造

目 標：国語科の授業を充実させ、確かな評価を行うために、複数のスタッフ（教員及び学生）が授業補助を行うとともに授業記録をとり、評価資料を作成する。

内 容：①学級の普段の様子を観察し、単元づくりの資料を作成する。

②単元を作成する。

- ③授業をする。(授業者は小学校、大学、いずれの教員が行うことも可能。協力して行うことも可能。)
- ④グループごとに複数の学生が付き添い、発言の記録をとる。
- ⑤授業記録を作成する。(グループごとの傾向と個人の評価)
- ⑥本時の総括と次時の課題を提案する。

●成果

国語科教育では2004年12月以降、以上のような取り組みを行ってきた。これらの取り組みは、学生が実際に小学校現場に入り、児童と直接ふれあって行うこともあれば、本学の研究室において大学教員と学生とで行うこともある。どの取り組みについても、一過性のものではなく、小学校の年間指導計画に準拠した計画性を持ち、その都度、大学教員と小学校の教員とが、相互に時間を調整し、綿密な打ち合わせをしてきた。学生の指導は、それぞれの取り組みの前後に大学教員と小学校の校長や教員が行った。

取り組みの事前には、児童の発達性や学級の実態の把握に努めるとともに、実際に教室において、学生がどのように動き、何をどのように話したり聞いたりするかという実践的なことがらについて検討した。事後は、授業の記録を作成し、それをもとに授業だけではなく学生の取り組み方を分析するとともに、成果と課題を見出し、評価の資料や次回以降の計画を作成した。そのまとめとして、2006年2月から3月にかけて、京都市立川岡東小学校の卒業前の第6学年において、学級担任と学生12名と大学教員との共同で小学校国語科の集大成としての全10時間を超える単元学習を行った。単元の開発から実際の授業展開や評価までを、三者が検討を繰り返していった。

2004年12月以降、継続してきたこの取り組みは日常的なものとして定着してきた。そのため、学生や大学教員が一人一人の児童のことや学級の傾向、学級担任の指導の意図について深く知ることができるようになった。また、綿密な打ち合わせや実践を繰り返すことで、小学校教員の方にも学生の持ち味を知っていただくとともに、学生は、先生方から現場ならではの的確な指導を受けることができた。学生の教職への意識も深まり、夢を叶えようとするための大きな力となっている。学生の真摯な姿から生まれる積み重ねた力や、大学教員の研究の検証的な提案も現場には新鮮な刺激や一助となっているとの声も聞く。

●課題

国語科の取り組みにおける課題として2点あげられる。一つは事前事後の打ち合わ

せの時間の確保である。もう一つは児童理解に努めるとともに責任ある参加意識をもって継続して参加のできる学生の確保である。

これまでの取り組みでこの2点が不備であったというわけではないが、今後の発展的な取り組みを実現させていくためにはこの2点の徹底に留意していくようにしたい。なお、実践を行うたびに、小学校と学生と大学教員による総括と評価を行うことは言うまでもない。さらに単独校での取り組みを他の小学校と関連づけられるようにしていきたい。(平成17年度報告書より)

1.2.2 平成19年度の成果と課題

●趣旨

テーマ：国語教室の創造及び言語生活の探究

目 標：国語科の授業を充実させ、確かな評価を行うために、複数のスタッフ（教員及び学生）が授業補助を行うとともに授業記録をとり、評価資料を作成する。

内 容：①学級の普段の様子を観察し、単元づくりの資料を作成する。

②単元を作成する。

③授業をする。(授業者は小学校、大学、いずれの教員が行うことも可能。協力して行うことも可能。)

④グループごとに複数の学生が付き添い、発言の記録をとる。

⑤授業記録を作成する。(グループごとの傾向と個人の評価)

⑥本時の総括と次時の課題を提案する。

●成果

2004年12月以降、継続してきたこの取り組みは日常的なものとして定着してきた。

学生にとっての成果として、小学校での実践記録を作成し総括することを繰り返すことで、実践を整理することができた。学生は自身がどのような計画に基づいて力を発揮することができるか、また、どのような準備をしておかなければならないかなど、それぞれの取り組みの特質をふまえながら活動を具体化させて考えることができたようになった。教職にかかわることがらについて、自分自身は何をすることができ、何ができないのかを具体的に理解することができたと考えられる。

大学教員としても、学生が小学校現場においてどのような経験を通して、どのような資質や能力を高めていくことができるのかということについて、おおよその見通しをもつことができたようになった。ここでの検証が今後の教員養成に生かされること

は間違いない。

小学校においては、学生の真摯な姿から生まれる積み重ねた力や、大学教員の研究の検証的な提案が、現場にとって新鮮な刺激や教育活動の一助となっているとの声を聞く。

●課題

前回の報告書（2006）にも見られた課題が今回の総括においても見られた。一つは取り組みの前後の打ち合わせの確保である。これまでは現場教員の大きな理解のもとに、この時間を確保してきたが、継続していくためにはさらに配慮していかなければならない。もう一つは、取り組む内容の特質をふまえるとともに、量的にも質的にも、その取り組みに継続して参加のできる学生の確保である。

質の高い教員養成を具現化していくためにも、国語科の取り組みにおいては、単に国語科教材の実践の場であるだけではなく、小学校現場での国語科を通した教育の場であるということを再確認した取り組みであり続けたいと考えている。

このように、これまでの総括としてこの取り組みは成果を上げている。実際に学生からも継続した取り組みとして定着させていくことの期待が寄せられている。大学教員としても実践の場における教育の効果は確信できる。しかし、一方で、この2回の総括で同様の課題が挙げられていることについて、検討の必要性を感じていることも事実である。とりわけ、大学教員、学生、学校教員が三位一体となって実践に取り組むからこそ求められる三位一体の評価についての検証が急務である。それぞれの報告では、現場との打ち合わせの成果があげられている。このことに間違いはない。しかし、継続して取り組んでいるものとして、積み上げられた成果の有無については問いたださなければならないと考える。確かに、実践のたびに展開される打ち合わせや総括の会議は充実したものになっている。しかし、小学校の年間計画にそった形態での打ち合わせや総括、あるいは、大学の取り組みとしての中長期的な目標を達成させるための打ち合わせや総括になっているかと言えば必ずしも十分とは言えない。教育効果の評価については、効果があることは推察できるが、測定には至っていないのが現状である。そこで、その効果測定の方法として、本プログラムで継続しているライフストーリーの記述の有効性について考察を図る。

2. ライフヒストリーに見られる参加学生の評価への意識

本プログラムは、学生、教育現場、大学が三位一体となり、理論と実践の融合を図るところに特徴がある。評価も三者で行っている。取り立ててその時間を確保していないところに課題が残るが、参加学生の記述する毎回のライフヒストリーに、学生の評価意識が見られる。

本取り組みにおいては学生がライフヒストリーを記述することが日常のものとなっている。小学校での実践当日のみの記録ではなく、そこにたどり着くまでの日常及び当日以後、次回の取り組みに向かうまでの過程を詳細に記述している。以下に、ある学生の記述の一部を抜粋する。(平成19年度報告書より)

[ア] 学友との事前の授業づくり

学友との授業づくりは、授業当日の1ヶ月前からはじまる。学年ごとにグルーピングをし、どのような授業がしたいか、どんな力をつけさせたいかという指導目標はもちろん、どんな授業が子どもたちを惹きつけられるかについても意見を交わす。教材研究を何度も何度も繰り返し、時に学友と意見がぶつかることも、煮詰まって話しがすすまなくなることもあった。授業日の数日前には、模擬授業を行い、教師役の学生と子ども役の学生がそれぞれの役になりきって模擬授業を行う。教材の良し悪しから発問の言い回し方まで、いろいろな視点から授業をチェックし、模擬授業を終えたら反省会を行った。これらの事前の授業準備は、安易にこなせるものではない。しかし、「45分間の授業を行う」ことを子どもたちにとっても私たち学生にとっても本当に価値あるものにするために、事前にできることは全て行うことを目標にしてきたのである。このように、1ヶ月もの事前準備があるからこそ、授業当日の緊張感は本当に大きかった。

[イ] 子どもとの対話から (略)

[ウ] 現場の先生の立ち振る舞いを見て (略)

[エ] 授業を終えて

授業を終えた後は、ほっとすると同時にいろいろな思いが頭をめぐっていた。授業後に深く考えたことや、うまくいって学友と盛り上がったこと、また課題がたくさん見えたこともあった。

今回の紫明小学校での取り組みは、教員採用試験の直前であった。達富先生には、子どもたちにたくさんの元気とパワーをもらってきなさいと送り出された。45分間

はあっという間であったが、今も心に残るのは、子どもたちの笑顔と、がんばる姿。教師っていいな、教えるって素敵だな。そう思えた今回の取り組みは本当によい機会だった。今度秋に子どもたちと出会う時には、もっともっと自信をもって授業をしたい。4年2組の子どもたちの笑顔を頭に浮かべながら、面接に臨みたいと思う。本当に子どもたちにお礼を言いたい、ありがとう。

[オ] 今、考えていること

授業前、クラスの子どもの実態、授業態度、気をつけなければならないことなどについて担任の先生とお話する時間がほしい。^①

授業後、担任の先生の授業の成果や、問題点について聞いてもらい、意見をいただきたい。^②

担任の先生が考えるクラスの子どもの実態に合わせた授業をするために継続的な懇談の時間がほしい。^③ 例えば、原稿用紙の書き方を教えたがなかなか活用できていないから、原稿用紙の書き方の復習をした上で、作文を書かせる授業を行うことなど、一過性のものとして終わっていては子どもへの計画的な指導につながらないと考える。担任の先生との連携をもつことで、より深いかかわりができるとともに、授業での避けられる失敗を事前に見つけることができる考える。

私が入らせていただいたクラスは、達富ゼミの先輩であるAさんのクラスであったため、他の学年では行うことができていなかった担任の先生との連携をもつことができていた。「くりちゃんのお話をくわしく書こう」の授業において、第1時を私が担当し、第2時をA先生が担当してくださった。第1時で作文の取材を行い、第2時で文章におこす授業を行った。事前に授業内容や、用意したてびきを見ていただき、授業に臨んでいただいた。A先生の第2時の授業は、教室の後ろから見させていただき、机間指導の時間には一緒に指導をして回った。以下に、その時の学びのエピソードを記す。

書き方の説明をし始めてから20分が経過したところで、私は気づいた。てびきが多すぎたのである。この時点でまだ、説明しなければならないことがいくつか残っていた。また欲張ってしまったかと反省した。よく反省に出ることなのに、どうしても欲張ってしまうのはなぜなのだろうか。気合が入ってしまうというものもあるが、やはり子どもたちの実態を分かっていないというのが一番の原因なのではないだろうか。私たちがお願いしたことを忠実に指導していかれるA先生を見て、なんだか申し訳ない気持ちになってしまった。また、学級経営についてのA先生の指導についてもきちんと理解していなかったため、私たちの時間配分が4年2組に合っていなかった

のである。授業者である先生はもちろんプレッシャーを感じておられたであろうが、お願いした側の私たちにとってもプレッシャーが大きいと感じた。誰かに授業をお願いするということは、クラスの状態や先生の指導法についても理解していないと難しいのだなと改めて感じた。

授業が終わり、子どもたちにお礼を言って、職員室に戻った。私がした授業の時とは違って、なんだかもやもやした気持ちがいっぱいだった。④自分が授業をすれば、授業をしながら反省点やよかった点などについて感じながら授業をすることができるので、授業後はすっきりとした気持ちの時が多い。しかし、今日授業したのはA先生である。もちろん、子どもたちの作文を見て、うれしい気持ちやかわいいなと思う気持ちはたくさん生まれた。しかし、肝心のてびきの指導について、A先生にお話を聞かなければすっきりできないように感じていた。B先生にお願いして、A先生が教室から戻ってくるまで待たせていただくことにした。何分か経って、A先生が戻ってこられた。子どもたちに人気のA先生はいつも忙しそうだ。結局あまりお話ができないまま、今日のところは帰らせていただくことにした。⑤

小学校を出発して、C(学生)さんと自転車をこぎながら大学へ向かった。てびきについての反省点やA先生の授業について感じたことを言い合った。⑥やはり、授業内容を欲張ってしまったことが一番の反省点であろう。反省点以外には、教師という仕事について感じるものがたくさんあった。保護者の方への対応、クラスの子どもたち全員を相手にしているということ、先週とはがらっと変わった掲示物について、など来年から働く私たちにとって今改めて教師の仕事に興味津々であった。今日は、Aさんの輝いている姿を見ることができ本当によかった。期待と不安が交錯しているが、がんばろうという気持ちが強くなったように感じている。

上記のエピソードのように、担任の先生とのかかわりをもつことができ、学ぶことはたくさんあった。しかし、それと同時に反省点も多く見られる。現場の先生と、いかに連携するかが、今後の課題であり、期待であると考える。⑦

この記述のア、イ、ウは今回の考察で引用するために新たに記述したものであるが、エ、オの記述はその当日の記述のままである。学校実践を行った際の臨場感のあふれる記述であり、ここにはこの学生の息づかいを読み取ることができる。

下線部①「授業前、クラスの子どもの実態、授業態度、気をつけなければならないことなどについて担任の先生とお話する時間がほしい。」には、授業に至るまでの事前の打ち合わせが必要であることが記述されている。下線部②「授業後、担任の先生

の授業の成果や、問題点について聞いてもらい、意見をいただきたい。」には、授業直後の振り返りが必要であることが記述されている。下線部③「担任の先生が考えるクラスの子どもの実態に合わせた授業をするために継続的な懇談の時間がほしい。」には、児童への計画的な指導を行うためにも、一過性ではない継続的な話し合いの場をもつことの必要性が記述されている。

下線部④「私がした授業の時とは違って、なんだかもやもやした気持ちがいっぱいだった。」には、事後の整理がつかない学生の困惑した気持ちが記述されている。少なくとも学生は、自ら、この実践について振り返る場を求めていることが分かる。

下線部⑤「しかし、今日授業したのはA先生である。(略)肝心のてびきの指導について、A先生にお話を聞かなければすっきりできないように感じていた。B先生にお願いして、A先生が教室から戻ってくるまで待たせていただくことにした。何分か経って、A先生が戻ってこられた。子どもたちに人気のA先生はいつも忙しそうだ。結局あまりお話ができないまま、今日のところは帰らせていただくことにした。」には、その瞬間の学生の心中と、そのことを解決させたいと考えていることが記述されている。実際、学生は教頭(B先生)にその機会をもてるように願い出ている。結果的には時間の都合のため機会をもつことができなかったが、随時、評価を行うことの必要性を見ることができる。

下線部⑥「C(学生)さんと自転車をこぎながら大学へ向かった。てびきについての反省点やA先生の授業について感じたことを言い合った。」には、その後の学生の行動が記述されている。帰路の途中に学友と語り合っている姿は、その状況でのありのままの姿であろう。

下線部⑦「現場の先生と、いかに連携するかが、今後の課題であり、期待であると考える。」は、図らずも、本研究の問題の所在と重なる。

これらの記述からは、事前であれ事後であれ、学生・教育現場・大学の三者による話し合いの場が必要であることが分かる。そして、現実には時間的なことが原因で、その場を設定することができていない。

しかし、下線部④⑤⑥⑦は単にその場を設けることだけを求めているのではないように考えられる。実際、事前から予定をすることで、その場を設けることは可能であろう。授業直後は不可能にしても、放課後であれば必ずしも不可能ではない。その場を設けることがそれほど積極的なされないのは、その場を設けることの効果が不明確であるからであると予想される。学校の現場は、話し合わなければならない内容であれば、少々の無理があっても、場の設定はなされる。つまり、その場で何を話し合

うかである。実践の知をどのように読み取るかである。その質と方法が明確でない限り、その場が常に設けられることは困難であろう。

そこで、その一つの方法として、本研究ではライフヒストリーの記述を用いたわけである。この方法であれば、瞬時の打ち合わせではないにしても、事実を共有できることは間違いない。また、事実を感覚的にとらえるだけではなく、記述することで、論理的に検証できるとともに、複数の関係者で立体的に検証し、さらにそれを継続的に残しておくことができる。

3. ライフヒストリーについての小学校教員からの所見

本取り組みにおいては学生が記述したライフヒストリーを学生自身が常に振り返って読むことを大前提としている。また、個人情報の取り扱いに配慮した上で、必要に応じて学友間で輪読することもすすめている。さらに、ライフヒストリーを小学校の現職教員にも送付し、その所見をもらうようにしている。以下に、ある学生の記述の一部と、小学校の教頭先生によってその記述に添えられた所見を抜粋する。

3.1 D学生のライフヒストリーと小学校現場からの所見

001 朝、電車で揺られながら2つの課題を決めた。^{④-1}

002 ①先生の話しことばに注目する。

003 ②個人ではなく、学級全体の動きに目を向ける。

004 前回入った反省として、自分自身が個人とのかかわりが多すぎて学級全体の動きに目を向けることができなかった。

005 そのため、今回は、先生の話しことばに対しての全体の動きや流れに注目しようと考えた。

【001についての所見】

具体的に2つの課題を決めた上で学級に入ろうとしたことは大変よかったと思います。^{④-2} 活動の基本方針がぶれないことは、自分のやろうとしていることを常にチェックできますから。感心しました。

096 中間休みに、6人ほどの女の子と“ゾンビごっこ”と言われる、鬼ごっこをした。

097 私が鬼になったのだが、子どもたちは予想以上に走るのが速かった。

098 はじめに、あまり逃げる範囲が広すぎてもいけないので「中庭だけでやろう

な。」と言ったが、運動場の方へ行ったり、校舎の中に入ってしまったため、自分の言い方が甘かったことを反省した。

- 099 やはり、ルールははじめにしっかりと理解させなければならない。
- 100 私は、はじめてから付け足したりしたことがあったので、効果がなかったのだと感じた。
- 101 はじめは女の子6人ほどでやっていたが、途中で男の子4人が中庭にやってきたので「ゾンビごっこやる？」と誘ったが、男の子たちは「やらへん。」と言って見ていた。
- 102 しかし、いつの間にか一緒になって走り回っていたので、そうした自然の流れで混じって、みんなも当たり前のように受け入れていくところがよいところだと思った。
- 103 私がずっと鬼で追いかけて回っていたので、中間休みが終わると汗びっしょりになっていた。
- 104 児童たちも同じように汗びっしょりになっていた。
- 105 児童たちと同じ時間を共有して、同じように笑って、走り回って、とても楽しかった。
- 106 中間休みが終わり、手洗い場にいると教頭先生が「楽しかったか。走り回ってたし、疲れたやろ。でも、子どもたちにとって一緒に遊んでくれる先生はいい先生なんや。教師になった時も休み時間は仕事の手を止めてでも一緒に遊んでやってほしい。」と話をしてくださった。^{⑤-1}
- 107 私も、子どもとたくさんの時間を共有したい。
- 108 色んな顔を見ていきたい。若いうちにしかできないことは、若い時に悔いのないようにやっていきたいと思った。

【106 についての所見】

無邪気に遊ぶことは、子どもと共感の機会をもつという意味で大切なことだと思います。^{⑤-2} 若いうちは理屈ぬきでそれができますから。(このあたりはまた会って話しましょう。)^{⑤-3)}

- 174 今日は、あらゆる場面で“自分ならどうするか、どうしたいか”ということを考えながら過ごすことができた。^{⑥-1}
- 175 しかし、朝に掲げた課題はあまり達成することができなかった。
- 176 やはり、授業中は個別でのかかわりが多いため、広く学級全体の動きを見るこ

とができなかった。

- 177 また、個別で指導しながら先生の話すことばにも耳を傾けることができずに、
迷っている児童に次の活動を言ってあげることができなかつたりもした。

(略)

- 181 先週より今日、今日より来週と、回数を重ねるごとに子どもたちとよいかかわり
になっていくように心がけたい。

【174 についての所見】

それはよかったです。どんなことを経験するのであっても、「自分ならどうするか」という視点をもってその場に臨むことはとても大事なことでしょう。^{⑥-2}

3.2 E 学生のライフヒストリーと小学校現場からの所見

- 001 「おはようございます。」私がそう言って教室に入った途端。
002 二人の児童が私に飛びついてきた。
003 A 児と B 児である。
004 A 児は私の腕をぐつつかみ、「外でかけっこしよう。」と誘ってきた。
005 私をひっぱりながら、F（学生）さんに気がつくと「そっちの先生もしょうや。」と二人の学生を誘った。
006 子どもたちにせかされながら、靴を履き、グラウンドに出た。
007 グラウンドは人であふれかえっていた。
008 かけっこをどこですればよいのか分からないほどである。
009 朝から数えられないほどの児童が外で遊んでいることに私は驚いた。
010 元気に遊んでいる姿を見ていると、こちらまで元気になる。
011 それにしても朝から外で友達と仲良く遊んでいるということは、普段から仲がよい状態であるという証拠だと思った。^{⑦-1}
012 学校全体の子どもたちの実態も知っていくようにしたいと思う。

【011 についての所見】

「学級担任をしていて一番幸せな光景は何ですか？」と尋ねられたら^{⑦-2}、「休み時間に運動場で男女入り混じって遊んでいる姿を見ることです。」と答えます。それは新採の時から変わりませんね。それほどうれしいことです。^{⑦-3}

- 047 そして、朝の学習プリントがはじまった。

(略)

055 「間違う」ということは子どもたちにとって辛いことなのかもしれない。^{⑧-1}

056 みんなができていのに、自分はできていないということは、誰だって辛い。

【055 についての所見】

確かにそうかもしれません。^{⑧-2}「間違う」ということは子どもにとってつらいことなのです。達富先生がよく言っておられます。^{⑧-3}「子どもに恥をかかせてはいけません。」と。恥をかかせて、それが次のエネルギーになる場合もあるでしょうが、度重なると自尊感情の乏しい子どもになってしまいます。E（学生）さんの書いているように「個々の目標があればいいのではないのでしょうか」ということに賛成です。G（学生）さんのライフストーリーの中に、「前期を振り返って、自分のがんばったことやできるようになったことに反応が薄い」とありましたが^{⑧-4}、その話と大いに関係があることですね。^{⑧-5} 毎日の学習や生活の中で「できたことやがんばったこと」をきちんと振り返っておくことは、その後の児童の人間形成や学級集団の育ちにとって不可欠なものです。また、そういう視点を常に個々がもっていることこそが、望ましい自尊感情を育むのだと思います。E（学生）さんの今の立場で、学級全体に指導をすることはできませんが、個々の児童についてはそのような視点で接してもらえればうれしいです。

言うまでもなく、学生のライフストーリーにはさまざまな内容が記述される。必ずしも学生にとって期待通りの事実ばかりではない。解決できないままに不安や困惑を抱えて活動をおけることもある。そのような日のライフストーリーは大学教員としても配慮して扱いたい。また、小学校現場にとっても貴重なものとなる。情報の共有ということだけにとどまらない。複数の目で児童にかかわっていくということにつながる。さらには、教職としての後進の指導のための情報にもなる。

下線部④「朝、電車で揺られながら2つの課題を決めた」という学生の記述に対して、小学校教員が「具体的に2つの課題を決めた上で学級に入ろうとしたことは大変よかったと思います。」と記述を返している。これは学生にとっての評価になっている。

下線部⑤「中間休みが終わり、手洗い場にいると教頭先生が（略）と話をしてくださった。」という学生の記述に対して、小学校教員が「無邪気に遊ぶことは、子どもと共感の機会をもつという意味で大切なことだと思います。」「若いうちは理屈ぬきでそれができますから。」と返すとともに「（このあたりはまた会って話しましょう。）」とことばを添えている。このことが、この学生にとって自信になっていること

は間違いない。また、後日に懇談の機会をもつということも学生にとっては大きな励みになったと聞く。

下線部⑥「今日は、あらゆる場面で“自分ならどうするか、どうしたいか”ということを考えながら過ごすことができた。」という学生の記述に対して、小学校教員が「それはよかったです。どんなことを経験するのであっても、「自分ならどうするか」という視点をもってその場に臨むことはとても大事なことでしょう。」が返している。下線部4と同様、学生への評価である。

下線部⑦「それにしても朝から外で友達と仲良く遊んでいるということは、普段から仲がよい状態であるという証拠だと思った。」という学生の記述に対しての小学校教員の「「学級担任をしていて一番幸せな光景は何ですか?」と尋ねられたら」「「休み時間に運動場で男女入り混じって遊んでいる姿を見ることです。」と答えます。それは新採の時から変わりませんね。それほど楽しいことです。」ということばは学生にとってかけがえのない声であったと聞く。30年の経験をもつ教員の個人的な声は学生にとって新鮮でもあり、自分自身と重ねる機会にもなると考えられる。小学校教員が意図していたかどうかは不明であるが、教員養成の立場からは的確な評価であったと考えられる。

下線部⑧「「間違う」ということは子どもたちにとって辛いことなのかもしれない。」という学生の記述に対して、小学校教員は「確かにそうかもしれません。」と受け止めるとともに「「間違う」ということは子どもにとってつらいことです。達富先生がよく言っておられます。「子どもに恥をかかせてはいけません。」と。」と、大学教員の考えを引用している。このことには大きな効果があった。まさに三者が一体となるきっかけであったと考えられる。社交辞令的に互いを立てるのではなく、小学校教員と学生の何気ないやりとりの中に、大学での教育が存在することで、学生は大学での学びと現場での体験型の学びとを一体化させることができると考えられる。また、「D（学生）さんのライフヒストリーの中に、(略)とありましたが」、その話と大いに関係があることですね。」のように、自分自身のライフヒストリーの記述と他の学生のライフヒストリーの記述を関連づけられることにより、学生は強い連帯感をもつと考えられる。同じような意識をもっているであろうことは予想はしていても、それを実感できないのも事実である。それを大学の教員ではなく、小学校教員がつかんでいるところに大きな意味がある。学生にとっては実社会に出て学んでいることの意識を強くもつことになる。現場では複数からの共通した第三者評価を得ることになる。

4. 体験型実践の効果測定としてのライフストーリーの活用

ライフストーリーを記述することだけで体験型実践の効果測定が可能になるというわけではない。しかし、上記の例から分かるように、ライフストーリーの記述はその有効な方法の一つであると考えられる。本研究の成果として、その有効な活用に向かうために留意しなければならないことについて提案する。

一つは記述する学生の問題である。記述することは自己評価をすることでもある。事実をとらえることとそれを正確に記述することが求められる。たとえ教室に入って見えた事実を書き連ねても何を問いたいのかがなければ研究にはならない（秋田2008）。そこには事実をとらえる力と記述する力が必要である。

もう一つはライフストーリーの記述を読む者の問題である。量的な読み取りと質的な読み取りがあることは言うまでもないが、いずれにしても読む者の資質や能力の問題は大きい。

今回の事例では記述の読者は、記述した本人、学友、大学教員、小学校現場の教員の四者である。本人が熟読することは自己評価につながる。また、自身の記述と他の学友の記述とを比較する時の相互評価にもなる。これは継続して繰り返すことで相互に高め合うことができる。また、より客観性をもつものになると考えられる。学友についても同様である。

読者としての大学教員及び小学校現場の教員の資質や能力については、詳細な区分が必要である。記述を読み取る能力は、文章読解力の問題とは異なる。記述されたものの行間を読み、背景を知り、文脈をとらえなければならない。そこには、実務の経験や学習者との距離や教育的事情への見識がかかわってくる。これらの諸条件が異なれば、同じライフストーリーの記述を読んでも、その文脈の理解は異なると考えられる。そのことはすなわち、体験型実践の効果測定にゆれを生じさせることになる。

より客観性をもつ測定を可能にするのは、読者の能力の質を高めることであるのか、多様な読者による複数回の測定を行うことであるのか、あるいは他の学的手法を取り入れることであるのかは、実証的な研究を継続していくことで明らかになると考えられる。自身の実践を用いることが、質的にも量的にも現実的であると考えられる。本研究をその実証的研究のはじめとしたい。

（たつとみ ようじ 兼担研究員）